
المنظومة
ALMANDUMAH



اللغة الهايتية المولدة وسياسة تعليمها في هايتي (دراسة حالة)

د.أسماء مسهل العتيبي[1]

مستخلص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة حالة السياسة اللغوية التعليمية في هايتي، وذلك من خلال عرض إجراءات الإصلاح اللغوي التعليمي الذي أقره وزير التعليم الهايتي جوزيف برنارد عام ١٩٧٨م، والذي يعد أول محاولة لإصلاح النظام التعليمي للهايتية. وتكشف الدراسة عن نتائج هذا الإصلاح وفشله في تحقيق أهدافه. كما تلقي هذه الدراسة الضوء على التطورات الأخيرة لسياسة تعليم الهايتية، والتي لم تُقدم حلولًا جذريةً لمشاكل الإصلاحات السابقة. وتناولت الدراسة كذلك الحلول التي طرحها بعض الباحثين، والتي أكدت على أهمية التعليم باللغة الهايتية باعتباره عاملًا مهمًّا في نجاح النظام التعليمي، كما أكدت هذه الدراسات على أن هيمنة اللغة الهايتية على النظام التعليمي هي حجر الأساس للتقدم والنمو الاقتصادي في هايتي.

الكلمات المفتاحية:

اللغة الهايتية المولدة، السياسة اللغوية، التخطيط اللغوي، اللغة الهجين، اللغة المولدة، اللغات المولدة والسياسات اللغوية التعليمية.

١- أستاذ مشارك في اللغويات الاجتماعية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مقدمة الدراسة:

يعكس الوضع اللغوي للهايتية المولدة – أو كما تعرف بالكريولية الهايتية – الصراع اللغوي الشائع في منطقة جزر البحر الكاريبي؛ إذ لم يكن أمام السكان من خيار سوى تطوير وسيلة تواصل تُمزج فيها لغاتهم الأصلية بلغة المستعمرين. فلقد أجبرت الظروف الاتصالية تلك الشعوب على الاختلاط والاندماج؛ حيث سعى أولئك الأفارقة إلى التواصل مع المستعمرين الفرنسيين وزملائهم من خلفيات لغوية مختلفة، ومن ثم تطورت الهايتية المولدة إلى لغة خاصة تحمل كثيرًا من سمات اللغة الفرنسية في معجمها ونحوها، كما يظهر فيها تأثير كبير للغات غرب إفريقيا ولغات أخرى.

وتعاني هايتي كما يشير دي جراف (De Graff،2016) من مأزق تربوي وثقافي واقتصادي وسياسي؛ إذ إن غالبية السكان يتحدثون بالكريول الهايتية، ومع ذلك تعد الفرنسية هي اللغة الرسمية، وتستخدم في التعليم والتعاملات الحكومية والسياسية والاقتصادية، على الرغم من أن نسبة الناطقين بالفرنسية لاتتجاوز٥٪، وتستبعد اللغة الهايتية بالرغم من كونها لغة غالبية السكان. وهذا الوضع اللغوي أفرز تحديات كبيرة على مستوى تعليم اللغة الهايتية، باعتبارها الوسيلة الوحيدة لتعزيز الهوية الوطنية للشعب الهايتي الذي عانى على مرّ السنين من الاستعمار والاستعباد.

تناقش الدراسة الحالية إشكالية واقع السياسة اللغوية التعليمية للغة الهايتية في هايتي باعتبارها لغة وطنية، كما تناقش الإصلاحات التعليمية التي مرت بها هايتي خلال تاريخها القصير في محاولة لإرساء سياسة لغوية تعليمية، من شأنها أن تدفع عجلة التنمية في هذا البلد الذي عانى من تقلبات سياسية شتى وضعف اقتصادي. كما تلقي هذه الدراسة الضوء على التطورات الأخيرة لسياسة تعليم اللغة الهايتية، وتسعى لعرض بعض الحلول والمبادرات التي طرحها بعض الباحثين الذين درسوا سياسة تعليم اللغة الهايتية في هايتي.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري بعض المفاهيم والجوانب المهمة في أدبيات الدراسة النظرية؛ فيناقش الإطار النظري مفهوم السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، ومفهوم اللغة المولدة، كما يتناول تاريخ اللغات الهجينة والمولدة في فترة ما بعد الاستعمار. ويلي ذلك الحديث عن تاريخ هايتي واللغة الهايتية، وإجراءات تقييسها. كما يتناول الإطار النظري بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

أولًا: السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي:

يعد مصطلح السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي (language policy and language planning) مجالًا جديدًا في البحث اللغوي الاجتماعي؛ فقد ظهر مصطلح (التخطيط اللغوي) في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي، وذلك على يد الباحث الأنثروبولوجي إينار أوجن Enar Haugen في دراسته للمشاكل اللغوية في النرويج (كالفي،٢٠٠٩: ٨).

وارتبط التخطيط اللغوي في بداياته بما يعرف بمصطلح هندسة اللغة؛ إذ كان أكثر استخدامًا في أدبيات تلك الفترة للدلالة على أنشطة المخططين اللغويين، وكان أكثر شيوعًا من المصطلحات التي ظهرت في تلك الفترة، مثل: مصطلح التطور اللغوي، ومصطلح التنظيم اللغوي، ومصطلح إدارة اللغة (كوبر،٢٠٠٨: ٦٧). ثم طُوِّر وعُرف كفرع من فروع علم اللغة الاجتماعي وعلم الاجتماع اللغوي في الستينيات والسبعينيات على يد علماء، مثل فيشمان وفرجسون وداس قوبتا (كالفي،٢٠٠٩: ٩).

ويُستخدم مصطلح التخطيط اللغوي أحيانًا -مرادفًا- للسياسة اللغوية، إلا أن بينهما اختلافًا في المفهوم، وقد وضح كالفي (٢٠٠٨) الفرق بينهما بقوله: «إن السياسة اللغوية

هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن، أما التخطيط اللغوي فهو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ» (ص٢٢٢).

وقد كانت أبحاث التخطيط اللغوي في فترة الستينيات تتجه نحو معالجة المشاكل اللغوية للدول النامية الناشئة من تفكك الإمبراطوريات الاستعمارية الأوروبية بعد الحرب العالمية الثانية. واستندت تلك الأبحاث إلى منهج التخطيط اللغوي الكلاسيكي؛ الذي يركز على السياسات اللغوية للدول القومية، وخاصة في وزارات التعليم الوطنية في الدول متعددة اللغات، والتي كانت تعاني من مشاكل فيما يتعلق بلغة التدريس وإقرار اللغات الرسمية. وكانت تلك الأبحاث تقوم على الاعتقاد بأن السياسات الوطنية هي الأساس للاندماج الاجتماعي والتنمية الاقتصادية (هولت وجونسن ،٢٠١٨: ١٨١).

وفي التسعينيات بدأت أبحاث السياسة اللغوية تتجه نحو التركيز على السلطة وعدم المساواة، وأثر تلك السياسات القسرية في تعلم اللغة واستخدامها، وهو ما عرف بالمنهج التاريخي البنيوي أو النموذج الأيديولوجي النقدي (هولت وجونسن ،٢٠١٨: ١٨١).

وتأتي أبحاث أنظمة التعليم للغات الهجينة والمولدة ضمن أبحاث تلك الفترة؛ حيث ركزت على مبدأ الهيمنة وعدم المساواة، وانتقدت السياسات القسرية في فرض لغة المستعمر، وأثرها في فشل مشاريع التعليم والتنمية الاقتصادية في تلك الدول. وتُعد هايتي إحدى الحالات التي تناولتها تلك الأبحاث، خاصة مشروع برنارد للإصلاح التعليمي الذي مرّ بمراحل عدة في محاولة لإصلاح النظام التعليمي للغة الهايتية، كما ستبيِّن الدراسة الحالية.



ثانيًا: مفهوم اللغة المولدة (Creole language) :

يُترجم مصطلح (Creole language) إلى اللغة المبسطة، أو اللغة المزيج، أو اللغة المهجنة، أو اللغة المولدة. «وهي تنشأ عن التّماس بين لغتين اثنتين أو أكثر، وتصبح اللغة الأم لجماعة لغوية ما، وهي في أصلها لغة هجين تطورت لتصبح اللغة الأم للجماعة، ويعرف هذا التطور بالامتزاج» (بعلبكي،١٩٩٠: ١٣٠).

وفي معجم اللغويات الاجتماعية، تُعرَّف (Creole language) «بأنها اللغة الأولى الجديدة لمجتمع كان يعتمد في السابق على لغة هجينة مبسطة (pidgin) كلغة للتواصل المشترك (lingua franca)، وينظر لها على أنها لغة أولى دون وجود هدف مسبق لعملية التطور تلك، وهو ما يسمى بعملية الكرولة (Creolisation) (سوان، ودوميرت، وليليس، ومسرثي،٢٠١٩: ٩٨).

وتختلف اللغة المولدة عن أصلها وهي اللغة الهجين (pidgin)، ويعرفها هولم (Holm،2000) بأنها «لغة منخفضة تنتج من التواصل الممتد بين مجموعات من الناس ليس لديهم لغة مشتركة، وتنشأ عندما يحتاج هؤلاء الناس إلى التواصل من أجل التجارة، ولا تعرف أي مجموعة اللغة الأصلية للجماعة الأخرى»(ص٤).

وبناء على ذلك، فإن اللغات الهجينة هي لغات تطورت بسبب اتخاذها وسيلة للتواصل بين مجموعة من المتحدثين ممن لا تجمعهم لغة مشتركة، وتجمع بينهم عادة ظروف محددة، مثل التجارة، فيقوم هؤلاء المتحدثون بتطوير لغة تواصل فيما بينهم، إما بتبسيط لغة خاصة بهم، وإما باستخدام مفردات وعبارات من اللغات التي تعلموها.

أما اللغات المولدة فقد تطورت عن هذه اللغات الهجينة، لتصبح لغةً أمًّا لجماعة لغوية لاحقة، ويوضح دي كامب (De camp،1977) هذا الفرق بقوله: «إن اللغة الهجين تلقائية المنشأ، وإن اللغة المولدة تطورت عنها»(ص٣).

وهناك العديد من اللغات المولدة المنتشرة حول العالم، ومنها اللغة الميلانيزية في غينيا والتي تعرف بـ (Tok Pisin)، ولغة سكان سيراليون الأصليين التي تعرف بـ (broken English) أو الإنجليزية المكسرة. ومنها كذلك اللغة الهايتية التي قامت على اللغة الفرنسية وبعض لغات غرب أفريقيا، ومن ثم أصبحت لغة مستقلة لها مفرداتها الخاصة، وأنظمتها الصرفية، والنحوية، والصوتية.

واللغات الهجينة والمولدة لغات بسيطة؛ حيث تتضمن عددًا محدودًا من الكلمات والصيغ الصرفية، كما أن صيغها الصرفية والتركيبية منتظمة، مع وضوح في دلالة مفرداتها (أبوحيمد،٢٠١٣: ١٠١).

وقد اكتسبت اللغات الهجينة والمولدة الشرعية في العديد من البلدان، وذلك بفضل الجهود التي قام بها اللغويون والأنثروبولوجيون في الستينات، حيث أقرت هذه اللغات رسميًّا وأدخلت لغة للتعليم في المدارس إدخالًا تدريجيًّا.

ثالثًا: اللغات الهجينة والمولدة وأنظمة التعليم في حقبة ما بعد الاستعمار:

مع استقلال كثير من الدول الناطقة باللغات الهجينة والمولدة بعد الحرب العالمية الثانية، واكب ذلك توسع كبير على مستوى قطاع التعليم، واستمرت معظم تلك الدول في اتباع الممارسات التعليمية التي كانت سائدة إبان فترة الاستعمار. ولم تشرع معظم تلك الدول استعمال لغاتها المحلية في التعليم، على الرغم من إدراك صناع القرار في تلك الدول بأن تبني اللغات الاستعمارية السابقة سيؤثر على تقدم نظامها التعليمي، وسيعيق خططها التنموية.

إلا أن الطريق لم يكن ممهدًا لتبني اللغات الاستعمارية في تلك الدول؛ فغالبية السكان لا يتحدثون بتلك اللغات، ولم يتلق الأطفال تعليمهم بها، بل إنهم لم يتعرضوا لها على الإطلاق قبل دخولهم المدرسة. ومع ذلك كانت الأنظمة التعليمية تتعامل مع هؤلاء

الأطفال كونهم من الناطقين الأصليين بلغة المستعمر.

لقد كانت هناك مجموعة من الأسباب التي كانت مسؤولة عن إحجام دول ما بعد الاستعمار عن تغيير الممارسات التعليمية التي كانت مطبقة خلال فترة الاستعمار، والتي قامت على استعمال لغة المستعمر وسيلة للتدريس.

ومن أهم هذه الأسباب، أن صانعي القرار في العديد من تلك الدول لم يؤمنوا بجدوى التعليم باللغات الهجينة والمولدة، وكانوا يرون أنه يستحيل تنفيذها واستعمالها لغة أساسية في التعليم، بحجة أنها لا تمتلك أنظمة إملاء موحدة كافية لتبنيها. وكان هناك نقص كبير في الكتب الرسمية التي توثق قواعدها ومفرداتها، فضلًا عن ندرة المواد التعليمية، والكتب الأدبية المناسبة (Siegel, 2006: 42). وغالبًا ما كانت ترفض الاقتراحات الخاصة بتأليف مثل هذه المواد، بحجة أن ذلك قد يستغرق وقتًا طويلًا ويمثل عبئًا ماليًا على تلك الدول النامية.

ومن تلك الأسباب أيضًا، اعتقادهم أن الطريقة المثلى لاكتساب لغة جديدة إنما تتحقق من خلال الانغماس الكامل بدلًا من اعتماد منهج موجّه ثنائي اللغة، يعزز كلتا اللغتين بالتساوي. إلا أن نتائج برامج الغمر لم تكن ناجحة؛ إذ يشير سيجل (Siegel, 2006: 52) إلى أن معظم ما يسمى بمشاريع الغمر كان لها تأثير سلبي على عملية تعلم الأطفال.

كما أن هناك اعتقاد شائع بأن معظم اللغات الهجينة والمولدة لا تختلف كثيرًا عن اللغات الأوربية التي تطورت عنها، وذلك بسبب عدم وجود توصيف مناسب لمعظم اللغات الهجينة والمولدة، ولذلك لا يمكن أن توضع معها في برنامج تعليمي ثنائي اللغة (55-Siegel, 2006: 54).

كما تمثل المواقف اللغوية الرافضة لتشريع اللغات الهجينة والمولدة عاملًا مهمًّا في إعاقة عملية التغيير. فصانعو القرار وغالبية السكان في تلك الدول لا يؤمنون بأن تلك اللغات

صالحة لأن تكون وسائل مناسبة للتعليم، بل إن معظمهم يعتبرونها أشكالًا فاسدة للغة القياسية، تفتقر إلى القواعد النحوية (Siegel, 2006: 41). إلا أنه قد ثبت خطأ هذه الحجة؛ فهناك الكثير من محاولات التقييس الناجحة لبعض اللغات الهجينة والمولدة حول العالم.

ومن هذه الأسباب أيضًا، تأكيد صناع القرار على أن استخدام لغة المنزل في التعليم الرسمي قد يحرم الأطفال من مزايا التعليم التي يتمتع بها المتحدثون باللغات القياسية، وأنه قد يضعهم في مكانة أقل اقتصاديًّا ممن تلقوا تعليمهم باللغات القياسية» (Siegel، 2002: 13). ويتفق معهم بعض الآباء في هذا الرأي؛ إذ يعارضون بشدة أن يتلقى أطفالهم التعليم باللغات الهجينة والمولدة، لأنهم يرون أن هذا من شأنه أن يشكل عقبة أمام تقدمهم الاجتماعي.

كما يحتج صناع القرار بأن تعليم اللغات الهجينة والمولدة قد يؤدي إلى ما يعرف بالتداخل أو «النقل السلبي»، وهذه الحجة يحتج بها دائمًا ضد التعليم بهذه اللغات (Siegel، 2002: 48). إذ يرى كثير من المعلمين وأولياء الأمور أن الأطفال سيطبقون قواعد ومبادئ اللغات الهجينة والمولدة الأكثر شيوعًا على اللغة القياسية الأوروبية، وبالتالي لن يكونوا قادرين على اكتساب الكفاية اللغوية الكاملة للغة الأوروبية. ويشير سيجل (Siegel ، 2002) إلى أن مثل هذا النقل أو التداخل قد يحدث فعلًا بدرجات متفاوتة أثناء التواصل اللغوي، إلا أنه قد يبالغ أحيانًا في تقدير الآثار المترتبة عليه.

وقد نفذت العديد من المجتمعات الناطقة باللغات الهجينة بعض الإجراءات لمحاولة التخفيف من آثار هذا التمييز اللغوي، إلا أن النخب الاجتماعية في تلك البلدان نجحت في الحفاظ على امتيازاتها الخاصة، وتفردها بالحصول على التعليم العالي، والوظائف المرموقة



اجتماعيًّا وذات الأجور العالية، واستأثرت بالسلطة الاجتماعية والسياسية، وذلك من خلال تشريع اللغة الأوروبية المستعمرة باعتبارها الوسيلة الوحيدة للتعليم في المدارس.

وشهدت العقود الثلاثة الماضية تقدمًا ملحوظًا في استخدام اللغات الهجينة والمولدة في مجالات الحياة العامة كافة، وذلك في العديد من المجتمعات الناطقة بهذه اللغات؛ حيث أصبحت اللغات الهجينة والمولدة تستخدم على نطاق واسع في القطاع الصحي والتدريب المهني، والحملات السياسية، ووسائل الإعلام. كما توضح هذه التطورات أن اللغات الهجينة والمولدة هي وسائل اتصال قابلة للتطبيق، وقادرة على التعبير عن مجموعة واسعة من القضايا، مثل اللغات الأوروبية. وعلى الرغم من استمرار التغيير الاجتماعي في معظم المجتمعات الناطقة باللغات الهجينة والمولدة، فإن تغير التعليم المدرسي الرسمي في تلك المجتمعات كان تغيرًا محدودًا نسبيًّا. فقد أتيح للطلاب استخدام لغاتهم المحلية، إلا أن استخدامها استخدامًا عامًّا لا يلقى تشجيعًا رسميًّا.

ولذلك فإن هناك عددًا قليلًا من اللغات الهجينة والمولدة التي يعترف بها رسميًّا، وغالبًا ما يجري ذلك تدريجيًّا، كإجراء انتقالي لتسهيل اكتساب اللغات الرسمية واللغات الأوروبية في التعليم. وفي هذا الاستخدام الانتقالي للغات الهجينة والمولدة كوسيط مساعد، يقتصر أيضًا على المستوى الشفوي فقط. وهذا يخلق حلقة مفرغة، بحيث لا يمكن تطوير قواعد الإملاء وأنظمة اللغة الأخرى. وهذا بدوره يعزز من مزاعم المعلمين وصناع القرار فيما يتعلق بادعاء عدم كفاءة هذه اللغات.

وتمثل دولة هايتي حالة من حالات الدول التي طبق فيها النموذج الانتقالي لتعليم اللغة الهايتية باستخدامها في المراحل الأولية في التعليم، ومن ثم الانتقال لنظام تعليمي قائم على اللغة الفرنسية، وهذا ما ستتحدث عنه بالتفصيل في هذه الدراسة.

رابعًا: نبذة تاريخية عن دولة هايتي:

تقع جمهورية هايتي في منطقة البحر الكاريبي، وتحتل الثلث الغربي من جزيرة هيسبانيولا، في حين تحتل جمهورية الدومينيكان الثلثين الشرقيين لهذه الجزيرة. تبلغ مساحتها حوالي (١٠٧١٤) ميلًا مربعًا، وهي أول جمهورية سوداء وثاني دولة مستقلة في نصف الكرة الغربي. واللغات الرسمية في هايتي اللغة الفرنسية والكريول الهايتية أو الهايتية المولدة (Institute of Haitian Studies، 2022).

اكتشف كولومبوس جزيرة هيسبانيولا عام ١٤٩٢م، وكان يسكن هذه الجزيرة سكان تاينو (Taíno)، وعندما جاء الفرنسيون في القرن السابع عشر أبادوا السكان الأصليين وجلبوا الأفارقة (بشكل أساسي من غرب إفريقيا) كعمال رقيق لإنتاج السلع الخام للتجارة الدولية. وكانت هايتي أغنى مستعمرة فرنسية في القرن الثامن عشر، فقد كانت تُعرف باسم «لؤلؤة جزر الأنتيل" (Institute of Haitian Studies ,2022).

وقد شنَّ الأفارقة ثورتهم التي عرفت بثورة العبيد الهايتيين، حين ثاروا ضد الفرنسيين في الفترة من ١٧٩١م إلى ١٨٠٤م. وأعلنوا استقلال البلاد وإقامة دولة هايتي عام ١٨٠٤م. وكان من أهم نتائج هذه الثورة أنها أجبرت نابليون بونابرت على بيع لويزيانا إلى الولايات المتحدة في عام ١٨٠٣م، مما أدى إلى توسع إقليمي كبير للولايات المتحدة.

وقد عانت دولة هايتي على مر السنين من العنف والتقلبات السياسية؛ حيث توالى عليها خلال تاريخها القصير عدد من الحكام، كما عانت من تدخلات الولايات المتحدة الأمريكية. وتعاني هايتي كذلك من ضعف اقتصادها والكوارث البيئية المتوالية، ومن أهمها زلزال هايتي عام ٢٠١٠م الذي خلف دمارًا كبيرًا. وتعد هايتي من أفقر دول العالم في نصف الكرة الغربي؛ حيث يعيش ٨٠٪ من السكان تحت خط الفقر.



خامسًا: تاريخ اللغة الهايتية:

يطلق على اللغة الهايتية المولدة اسم الهايتية (Haitian)، أو الكريولية الفرنسية الهايتية (Haitian French Creole). كما تعرف عند اللغويين بالهايتية، بينما يطلق عليها الناطقون بها اسم كريول (Creole)وبالهايتية (kreyòl). وقد اعترف بها لغة رسمية مشتركة مع الفرنسية في عام ١٩٨٧م (Spears،2013: 181).

وقد ظهرت الهايتية كوسيلة للتواصل بين الأفارقة وأرباب العمل، إذ يذكر بونفانت (Bonenfant،2001) «أن تاريخ اللغة الهايتية لم يؤكد أي وجود لها خلال حقبة ما قبل كولومبوس، لأن هنود تاينو الذين هاجروا من الهند إلى جزيرة كيسكية (Kiskeyah) كانوا أول سكان لهذه الجزيرة، وكان لدى هؤلاء الهنود لغتهم الخاصة، والتي كانت مختلفة تمامًا عن الهايتية، على الرغم من أن بعض الكلمات الهندية...لا تزال تستخدم في اللغة (الكريولية الهايتية)» (ص٢٨).

وقد تكوَّنت الهايتية المولدة من مجموع لغات السكان الأفارقة بسبب الاختلاط والاندماج بين هؤلاء الأفارقة والمستعمرين الفرنسيين الذين جلبوهم للعمل في المزارع إبان حكمهم للجزيرة، فتشكلت هذه اللغة كوسيلة للتواصل بين هؤلاء الأفارقة والمستعمرين، وبينهم وبين غيرهم من الأفارقة المنحدرين من خلفيات لغوية مختلفة. وبعد مرور عدد من السنين تطورت هذه اللغة المولدة لتصبح لغة رسمية لشعب هايتي.

وتقوم اللغة الهايتية على العديد من اللهجات الإقليمية، ويتحدث باللهجات الإقليمية للهايتية ملايين المتحدثين من مناطق جغرافية مختلفة، داخل هايتي وخارجها. ويشير سبيرز (Spears،2013) إلى أن الهايتية تُعد من أكثر اللغات المولدة من حيث عدد المتحدثين بها في نصف الكرة الغربي، كما يتحدث بها ما بين ثلاثة أرباع المليون إلى مليون مهاجر هايتي في الولايات المتحدة، ويتركزون تركيزًا أساسيًّا في نيويورك وبوسطن

وميامي. وهناك أيضًا مجتمعات كبيرة من الناطقين باللغة الهايتية في جمهورية الدومينيكان. هذا إضافة إلى الناطقين بالهايتية في كندا، وكذلك في فرنسا في بعض أقسامها الخارجية جوادلوب،ومارتينيك، وغيانا الفرنسية). كما يوجد عدد كبير من الناطقين بالهايتية في البلدان الأفريقية الناطقة بالفرنسية، إضافة إلى دول الكاريبي.

واللغة الهايتية كغيرها من اللغات الطبيعية لها معجمها الخاص، ولها أنظمتها الخاصة الصوتية والصرفية والدلالية والنحوية، إلا أنها تستمد جزءًا من نظامها اللغوي من اللغة الفرنسية ولغات غرب أفريقيا.

وتعد اللغة الهايتية عضوًا في مجموعة الكريول الفرنسية لأن جزءًا مهمًّا من قاموسها يأتي من اللغة الفرنسية مباشرة، ومع ذلك فإن تراكيبها ودلالاتها وصيغها تختلف اختلافًا كبيرًا عن الفرنسية (St-Fort, 2000: 2).

وتؤكد ذلك زيفير (Zephir, 2008) إذ تشير إلى أن أصل الهايتية يعود إلى اللغة الفرنسية التي تطورت في القرن السابع عشر خلال فترة الاستعمار الفرنسي لسان دومينغو، كما تشير إلى أنها تقوم أيضًا على اللغة المنطوقة في غرب أفريقيا في غانا وتوغو وبنين، والتي تعرف بلغة الإيوي (Ewe).

ولقد تعرَّضت اللغة الهايتية للهجوم من قبل بعض النظريات العلمية العنصرية، التي تنظر إلى الهايتية وغيرها من اللغات الهجينة والمولدة على أساس كونها لغات بدائية، بل يدَّعي أصحاب هذه النظريات أنها لا تُعد لغة لأنها أقل تعقيدًا من اللغات الأوروبية، ولذلك تعرف الهايتية عندهم بالفرنسية المكسرة (Spears،2013: 2). ولا يتفق سبيرز (Spears،2013) مع تلك النظريات، إذ يرى أن الهايتية ليست شكلًا فاسدًا من الفرنسية، بل هي لغة لها قواعدها الخاصة، والتي تختلف تمامًا في كثير من النواحي عن الفرنسية.

وقد حدث أول تحول رئيسي نحو الاعتراف بالهايتية أثناء الاحتلال الأمريكي لهايتي

بين عامي ١٩١٥م و١٩٣٤م؛ إذ قاوم المثقفون الهايتيون العنصرية الأمريكية، وبرز ذلك من خلال تعزيزهم لمكانة اللغة الهايتية وثقافتها. وقد أدى ذلك إلى ظهور المحاولات الأولى لتقييس اللغة الهايتية، وتطوير نظامها الإملائي، إلا أنها لم تصبح لغة رسمية إلا عام ١٩٧٩م (Kuhn،2019: 11).

ويمثل وضع الهايتية في هايتي حالة من الازدواجية اللغوية بين الهايتية والفرنسية (Zephir ,2008،Spears،2013)؛ حيث تهيمن اللغة الفرنسية على اللغة الهايتية، فعلى الرغم من أن اللغة الهايتية تمثل لغة الأغلبية إلا أنها تستخدم في التعاملات الاجتماعية غير الرسمية فقط، في حين تستخدم اللغة الفرنسية لتؤدي الوظائف العليا التي تتمثل في التعاملات السياسية، والاقتصادية، والإعلامية، والتعليمية.

وقد ناقش كثير من اللغويين مسألة اعتبار هايتي دولة ثنائية اللغة، لأن الثنائية اللغوية تنطبق على النخبة فقط من الهايتيين ممن لا تتجاوز نسبتهم (٥-٧٪ من إجمالي السكان)، في حين أن نسبة كبيرة تتراوح بين (٩٣-٩٥٪) هي في الأساس أحادية اللغة، حيث يتحدثون الهايتية (Hebblethwaite،2012؛ Gibson،2011). وعلاوة على ذلك، فإن النخبة ثنائية اللغة تتحدث بلهجات مختلفة من اللغة الفرنسية، وكذلك الأمر بالنسبة للهايتيين؛ حيث يتحدث السكان في هايتي بلهجات مختلفة للهايتية. وتتحدث النخبة ثنائية اللغة بنوعين من الفرنسية: الفرنسية الهايتية التقليدية، والفرنسية الهجين. وتشتمل الفرنسية الهجين على بعض العناصر المعجمية من الكريول فرانسايز (Kreyòl fransize) التي يتحدث بها السكان، والتي تعرف باسم (Kreyòl swa) أو الكريول الناعمة. ويتحدث السكان في المناطق الريفية والحضرية ثلاثة أنواع أو لهجات من الكريولية الهايتية: الكريول (Kreyòl) والبون كريول (Bon Kreyòl) والكريول ريك (Kreyòl rèk).

وقد حظيت اللغة الهايتية على مستوى الدراسات الأكاديمية باهتمام ملحوظ؛ إذ

أنشئت معاهد للدراسات الهايتية في عدد من الجامعات المرموقة، مثل جامعتي كانساس وإنديانا، كما أجريت حولها عدد من الدراسات والبحوث والمعاجم ثنائية اللغة.

سادسًا: تقييس اللغة الهايتية:

ظهرت منذ عام ١٩٢٥م العديد من المحاولات لتقييس اللغة الهايتية وبناء نظام إملائي لها؛ حيث اقترح أحد عشر نظامًا إملائيًّا، استمدت أنظمتها من أيديولوجيات معينة (Schieffelin & Doucet،1994) وهي كالتالي:

أولًا: النهج المؤيد للاشتقاق من الفرنسية:

اقترح بعض العلماء نهجًا يؤيدون فيه الاشتقاق من اللغة الفرنسية وعارضوا التدوين الصوتي للهايتية، وافترض هؤلاء العلماء أن إملاء اللغة الهايتية يجب أن يظل قريبًا من اللغة الفرنسية، لأنها لغات متعايشة وذات صلة، ولأن وضع نظام إملائي مماثل للغة الفرنسية سيسهل اكتساب الإملاء الفرنسي. وقد استخدمت هذه الأنظمة الكتابية غالبًا في أوساط الكتاب والأدباء المستقلين الذين كانوا يبنون أنظمتهم الإملائية الخاصة على أساس الروابط الاشتقاقية باللغة الفرنسية القياسية، لأنهم كانوا يتقنون القراءة والكتابة بها. إلا أن تبني الإملاء الاشتقاقي في السياق الاجتماعي اللغوي الخاص لهايتي، لم يكن حلًّا منطقيًّا من الناحية التربوية.

ثانيًا: النهج المؤيد للتدوين الصوتي:

والنهج المؤيد للتدوين الصوتي هو الذي قام على أساسه إملاء ماكونيل لوباتش، المقترح في عام ١٩٤٣م، والذي اعتبر أن تبنِّي نظامًا إملائيًّا قائمًا على اللغة الفرنسية أمر صعب، خاصة أن غالبية السكان من الأميين، وأن الفئة المتعلمة لا تتحدث اللغة الفرنسية في حياتها اليومية. وقد روَّج لنظام التهجئة الصوتية من خلال حملة محو الأمية التي قادها

إيلي ليسكوت (١٩٤١م - ١٩٤٦م) واستخدمت مواد مستوحاة من النصوص الدينية البروتستانتية. ويذكر أن مشاركة الكنيسة البروتستانتية ساهمت في مقاومة هذا النظام الإملائي وأدت إلى فشله النهائي، لأنه كان مرتبطًا بالنظام الأمريكي، ومن الانتقادات التي وجهت لهذا النظام أنه يفتقر إلى تمثيل حروف العلة المستديرة.

ثالثًا: النهج الذي يجمع بين النظامين:

اقترح بعض العلماء نظامًا يجمع بين النظامين السابقين، حيث اقترحوا نظام التدوين الصوتي مع بعض الامتيازات للإملاء الفرنسي، ومن هؤلاء العلماء بريسور(Presoir) ، حيث فضلوا الإملاء الصوتي الذي يكمّله الإملاء الفرنسي لأصوات حروف العلة التي تشترك فيها اللغتان. وقام بريسوار (Presoir) ، وهو لغوي هايتي بتعديل بعض جوانب إملاء ماكونيل-لوباتش لكنه احتفظ بالتدوين الصوتي، واعتمد هذا النظام بعض المصطلحات الإملائية الفرنسية.

ويشير شيفلين ودوسيت (Schieffelin & Doucet،1994) إلى أنه في عام ١٩٧٩م أقر إصلاح برنارد استخدام اللغة الهايتية كوسيلة للتدريس في المدارس الهايتية، مما شكَّل ضغطًا على جهود التقييس الجارية، بحيث أصبح من الضروري بناء وتوحيد نظام إملائي للغة الهايتية، وذلك كخطوة مبدئية لتنفيذه وتفعيله في المناهج الدراسية والمواد المخصصة لنظام التعليم العام، حيث كانت اللغة الفرنسية تستخدم كوسيلة للتعليم في جميع المستويات، إضافة إلى استخدامها في كتابة المواد والبرامج الخاصة بتدريب المعلمين.

كما يشير شيفلين ودوسيت (Schieffelin & Doucet،1994) إلى أنه في عام ١٩٨٠م أُعتمد النظام الإملائي للغة الهايتية، والذي عرف باسم (òrtograf ofisyèl) (الإملاء الرسمي) أو (òrtograf kreyòl). وقد أعدّ هذا النظام بعض اللغويين الهايتيين في المعهد التربوي الوطني (IPN)، بالتعاون مع لغويين فرنسيين من جامعة رينيه ديكارت. وقد

هدف إصلاح برنارد إلى تفعيل هذا النظام الإملائي الجديد في نظام التعليم العام، ولكنه لم يُنَفّذ تنفيذًا فعالًا كما سنوضح لاحقًا في هذه الدراسة.

سابعًا: الدراسات السابقة:

اتبعت الدراسات السابقة المنهج النقدي في تناولها لسياسة تعليم الهايتية في هايتي؛ حيث ركَّزت على مبدأ الهيمنة وعدم المساواة، وانتقدت السياسات القسرية في فرض لغة المستعمر، وأثرها في فشل مشاريع التعليم والتنمية الاقتصادية في هايتي. وهناك دراسات كثيرة تناولت السياسة التعليمية للهايتية، وسأعرض منها الدراسات التي ركَّزت تركيزًا خاصًّا على إصلاح برنارد، وإجراءات تنفيذه، ونتائجه. وأهم هذه الدراسات، دراسة (Kuhn،2019) ودراسة هبلثوايت (Hebblethwait،2012) ودراسة جيبسون (Gibson،2011) ودراسة حجاج (Hadjadj،2000).

من هذه الدراسات دراسة كوهن (Kuhn،2019) التي يناقش فيها قضية انتهاك حقوق الإنسان في تعليم اللغة الهايتية في دولة هايتي، ويتناول ذلك في ثلاثة أجزاء؛ فيصف في الجزء الأول تاريخ اللغة الهايتية المعقد، ومواقف المواطنين الهايتيين نحوها في ظل تفضيل اللغة الفرنسية في النظام التعليمي.

ويتناول كوهن (Kuhn،2019) في الجزء الثاني قضية التزام هايتي بموجب المعاهدات الدولية بتوفير التعليم الأساسي لمواطنيها، وكيف تنتهك سياسات هايتي هذه الالتزامات. أما الجزء الثالث، فيوضح أهمية الالتزام بالحقوق اللغوية لمتحدثي الهايتية في ظل انتهاك سياسات هايتي لهذه الحقوق باعتبارها معاهدة دولية لحماية حقوق الإنسان اللغوية.

ويناقش كوهن (Kuhn،2019) السياسة التعليمية التي جاء بها إصلاح برنارد، وإجراءات تنفيذها، ويرى أنها ليست كافية لتلبية احتياجات الشعب الهايتي، في ظل الممارسات القائمة على تفضيل اللغة الفرنسية على حساب اللغة الهايتية. ويختم دراسته

بتوصية لرفع مستوى الوعي لمساعدة هايتي في وضع نظام تعليمي قائم على اللغة الهايتية.

وتركز دراسة هبلثوايت (Hebblethwait،2012) على مشاكل إصلاح برنارد والحلول المطروحة لتنمية اللغة الهايتية، وتمكينها في النظام التعليمي. وتتبع الدراسة المنهج النقدي في مناقشة مشاكل الإصلاح؛ حيث يرى الباحث أن النظام المدرسي الذي تهيمن عليه الفرنسية يُشَكِّل عائقًا أمام التنمية في هايتي، في حين أن التعليم الذي تهيمن عليه الهايتية سيضع الأساس لتنمية هذا البلد. ويشير الباحث إلى تأثير العوامل الاقتصادية والتاريخية واللغوية والاجتماعية والديموغرافية في ضعف التحصيل التعليمي في هايتي، إضافة إلى تأثير سياسة اللغة التعليمية، وأن هذه السياسة هي المسؤولة عن ارتفاع معدلات الأمية والفقر في هايتي. ويؤكِّد الباحث على أهمية الترويج التدريجي للغة الهايتية في مراحل التعليم كافة، وأن ذلك سيؤدي إلى محو الأمية، وتحسين مخرجات التعليم، وتحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي.

ويناقش جيبسون (Gibson،2011) الواقع التعليمي اللغوي في هايتي باعتبارها حالة من حالات الواقع اللغوي لدول ما بعد الاستعمار التي تعاني من أنظمة التمييز الطبقي. واستخدم الباحث المنهج النقدي لاستكشاف حالة اللغة في هايتي من خلال استقراء تاريخي للسياق السياسي والاجتماعي، مع التركيز على التمييز اللغوي وعدم المساواة في استخدام لغة التدريس في المدارس. وتستكشف هذه الدراسة سياسة اللغة التعليمية في هايتي من خلال دراسة الطرق التي تؤثر بها الحكومة والمدارس على استخدام اللغة واكتساب اللغة في هايتي.

وتركز الدراسة تركيزًا خاصًّا على إصلاح برنارد لعام ١٩٨٢م، والذي وضع الهايتية كوسيلة للتعليم في الصفوف المبكرة، ومقاومته من قبل المتحدثين باللغة بالهايتية، إضافة إلى الطبقة العليا والطبقات الوسطى التي ترغب في استمرار التعليم باللغة الفرنسية. ويوصي الباحث بتطبيق اللغة الهايتية وسيلةً للتعليم في المدارس، وتعليم الفرنسية باعتبارها لغة

أجنبية، وتمكين صانعي السياسات والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب من خلال نشر الوعي حول أهمية التدريس باللغة الأم.

وتناقش دراسة حجاج (Hadjadj،2000) سياسة تعليم الهايتية، ويقدم الباحث تقييمًا نقديًّا لإصلاح برنارد خلال عشرين سنة من إقراره حتى عام ٢٠٠٠م. كما يوضح في هذه الدراسة مراحل التطور التي مرّ بها إصلاح التعليم، كما يقدِّم تشخيصًا للواقع اللغوي، وبعض الاقتراحات لمستقبل التعليم في هايتي. ويقترح توفير بعض الاشتراطات لمواجهة تحدي التعليم في هايتي، مثل: وضع إطار واضح للسياسة التربوية، وضمان استمرارية تنفيذ الإجراءات، وتوفير الموارد المالية.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية منهج دراسة الحالة في دراسة سياسة تعليم الهايتية، ومنهج دراسة الحالة هو أحد مناهج البحوث الكيفية، التي طُبقت في كثير من العلوم والتخصصات، ومنها اللغويات التطبيقية. ويعرِّف ين (Yin،2013) هذا المنهج بأنه «بحث تطبيقي، يدرس الظاهرة بعمق، ضمن سياقها الواقعي، خاصة عندما لا تكون الحدود بين الظاهرة والسياق ظاهرة بشكل واضح»(ص١٣). ويعد منهج دراسة الحالة من أهم المناهج التي طبقت في دراسة السياسات اللغوية للدول، وخاصة سياسات الدول المستقلة في فترة ما بعد الاستعمار وأنظمتها التعليمية؛ حيث ركَّزت دراسات الحالة على استقراء تاريخ إقرار سياسات تلك الدول ومراحل التخطيط لها وتنفيذها.

ولهذا المنهج أدواته التي منها الوثائق، والسجلات الأرشيفية، والمقابلات، والملاحظة المباشرة، والملاحظة بالمشاركة، والمنتجات المادية (yin،2003: 87)، ويعد فحص الوثائق والسجلات من أهم أدوات جمع البيانات في دراسة الحالة لسياسات الدول.

وقد تناولت الدراسة الحالية حالة إصلاح نظام تعليم الهايتية تاريخيًّا؛ من خلال استقراء تاريخ هذه اللغة، وإجراءات تقييسها، والسياسات اللغوية التي أقرت في تعليمها، والإصلاحات التي مرت بها، وإجراءات ذلك، ونتائجه، وصولًا إلى عرض الحلول المطروحة لوضع سياسة لغوية ناجحة للغة الهايتية في النظام التعليمي.

وقد استمدت الدراسة بياناتها من مراجعة وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت سياسة تعليم اللغة الهايتية، إضافة إلى بعض الدراسات والمقالات الخاصة بتاريخ هايتي، التي ينشرها معهد الدراسات الهايتية التابع لجامعة كانساس.

أسئلة الدراسة:

تستهدف الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الإجراءات التي مرّ بها إصلاح جوزيف برنارد في تنفيذ سياسة تعليم اللغة الهايتية؟
- ما النتائج التي ترتبت على تنفيذ هذا الإصلاح؟
- ما التطورات الأخيرة في سياسة تعليم اللغة الهايتية؟
- ما الحلول المطروحة لحل مشاكل سياسة تعليم اللغة الهايتية؟

أولًا: سياسة تعليم اللغة الهايتية وإجراءات تنفيذ إصلاح جوزيف برنارد:

إن تاريخ هايتي وإن كان قصيرًا نسبيًّا، إلا أنه تاريخ معقد ومليء بالأزمات، فلقد أدت التقلبات السياسية والكوارث الطبيعية إلى وضع البلاد في حالة من الفقر المدقع؛ حيث يعيش غالبية سكانها تحت خط الفقر. وقد انعكس ذلك على نظام التعليم وأدى إلى شلّه تمامًا، كما تأثر تعليم الهايتية باختيار النخبة في هايتي للغة الفرنسية، وفرضها في التعليم

والدوائر الحكومية كافة.

وقد عانت هايتي كثيرًا في جميع الجوانب الإدارية مع اندلاع الثورة الهايتية في عام ١٧٩١م؛ إذ كانت الثورة تهدف إلى القضاء على الحكم الفرنسي للجزيرة والمطالبة بالحكم الذاتي لهايتي، إلا أنه بعد الإطاحة بالنخبة الاستعمارية الفرنسية، تولَّت نخبة جديدة ثنائية اللغة السيطرة على النظام الحكومي الفرنسي، وأصرَّت على بقائه كنموذج لجمهورية هايتي الجديدة، واحتفظت باللغة الفرنسية كلغة رسمية للحكومة (Gibson،2011: 24).

وشرّعت فيما بعد عدد من الإصلاحات من أجل إعادة هيكلة نظام التعليم بشكل يسمح بالتنفيذ السليم للمناهج الوطنية ومن أجل تيسير التعليم. وكان من أهمها إصلاح برنارد لعام ١٩٧٨م، الذي أقرَّه وزير التعليم جوزيف برنارد، والذي يعد أول محاولة لتعديل سياسة تعليم الهايتية، هذا إضافة إلى إصلاحين آخرين للتعليم، وهما: الخطة الوطنية للتعليم والتدريب باللغة الفرنسية لعام ١٩٩٥م، والخطة التشغيلية للفترة مابين ٢٠١٠–٢٠١٥م (Wagne Rodriguez،2014: 154)

ويعد إصلاح برنارد أهم هذه الإصلاحات لنظام تعليم اللغة؛ إذ لم يتضمَّن الإصلاحان الآخران تعليم اللغة. وقد أقر هذا الإصلاح ما يعرف بمنهج «المدرسة الأساسية الرسمية» الذي كان الهدف منه دمج الطلاب الهايتيين دمجًا أفضل مع ثقافتهم وتاريخهم من خلال اللغة الهايتية، مع فتح آفاقهم على العالم الخارجي من خلال الفرنسية.

وفي سبيل تحقيق ذلك، اعتمد إصلاح برنارد نموذجًا انتقاليًّا ثنائي اللغة لمرحلة التعليم الابتدائي، بحيث تكون الهايتية لغة التعليم خلال السنوات الأربع الأولى، وذلك من خلال تعليم مهارات القراءة والكتابة بالهايتية. وفي السنة الأولى تدرس اللغة الفرنسية شفهيا كمادة دراسية لا وسيلة للتدريس، ثم تدرج اللغة الفرنسية تدريجيًّا من السنة الثالثة باعتبارها مادة دراسية (Dejean،2010).

وقد اعتمد نموذج «المدرسة الأساسية الرسمية» على تقسيم السنوات التسع إلى ثلاث دورات: الدورة الأولى ومدتها أربع سنوات، وتكون باللغة الهايتية مع استخدام اللغة الفرنسية المنطوقة في جميع السنوات الأربع، ويأتي بعدها دورة مدتها سنتان بالفرنسية حيث تُدرَج اللغة الهايتية إلى مادة دراسية، ثم الدورة الثالثة ومدتها ثلاث سنوات، وتكون باللغة الفرنسية مع بقاء الهايتية مادة دراسية (Hadjadj،2000: 22).

كما قام منهج «المدرسة الأساسية الرسمية» على تخصيص ساعات محددة للمهارات اللغوية في كلتا اللغتين الهايتية والفرنسية؛ حيث خصص لمهارات القراءة والكتابة باللغة الهايتية عدد من الساعات، تتراوح بين خمس وسبع ساعات دراسية في الصف الأول، في حين خصص لها سبع ساعات وثلاثون دقيقة في الصف الثاني، وبين ثلاث وخمس ساعات في الصف الثالث؛ إضافة إلى ثلاث ساعات في الصف الرابع. أما اللغة الفرنسية فقد خصص للمهارات الشفوية فيها خمس ساعات في الصف الأول والثاني والثالث، في حين خصص للمهارات الكتابية في الصف الثالث ما بين ساعتين وثلاثين دقيقة إلى أربع ساعات و١٥ دقيقة؛ وفي الصف الرابع خصصت ساعتان وثلاثون دقيقة للمهارات الشفوية وأربع ساعات وخمس عشرة دقيقة للمهارات الكتابية. وتعمم اللغة الفرنسية على معظم المناهج الدراسية بعد الصف الخامس (Chaudenson and Vernet،1983: 133-131) مذكور في(Hebblethwait،2012: 265)

ثانيًا: نتائج إصلاح برنارد وسياسة تعليم الهايتية:

على الرغم من الآمال التي علقت على نظام برنارد الإصلاحي لتعليم الهايتية، إلا أنه فشل في تحقيق أهدافه؛ إذ أشارت الدراسات، مثل:(Hadjadj, 2000,Dejean,2010,Gibson,2011, Hebblethwaite, 2012) إلى أن نموذج المدرسة الأساسية الرسمية لم ينفذ تنفيذًا جيدًا، بل كان عبارة عن مزيج هجين بين النظام



الفرنسي السابق ونظام برنارد.

فلم تطبق المناهج الحديثة تطبيقًا مرضيًا في المدارس الحكومية والخاصة، وعُدِّلت على نحو شبه تقليدي؛ حيث كانت المناهج تنفذ بدرجات متفاوتة، ولم يطبق النظام التعليمي جميع التشريعات التي وضعها الإصلاح (Hadjadj،2000: 22).

وكان للمدارس الخاصة أيضًا دور في فشل تطبيق الإصلاح؛ إذ قامت بتنفيذ جزئي لمكونات هذا الإصلاح، كما عانت تلك الدارس من نقص في الكتب الدراسية في الصفوف الدراسية الأولى، ولذلك كانت تستخدم بعض الكتيبات الفرنسية (Gibson،2011: 24).

وقد ذكر حجاج (Hadjadj،2000: 22) جملة من العوامل التي حالت دون نجاح تنفيذ المناهج الحديثة، ومن أهمها ما يلي:

- غياب الإرادة السياسية الحقيقية للدولة لإصلاح نظام التعليم في هايتي؛
- نقص تدريب مدراء المدارس والمعلمين؛ فغالبيتهم ليس لديهم تدريب أكاديمي أو مهني لتمكينهم من استخدام البرامج استخدامًا صحيحًا؛
- نقص الكتب اللازمة لتطبيق البرامج؛
- عزوف مدراء المدارس الخاصة (٨٣٪ من قطاع التعليم)؛
- انعدام الاستقرار الناجم عن عدم الاستمرارية في إدارة القضايا السياسية والإدارية في هايتي؛ حيث يؤدي كل تغيير في الحكومة أو تغيير الوزير إلى تغييرات في التوجهات التربوية والإدارية؛
- نقص الموارد والتنظيمات الإدارية في الميدان؛
- الغياب التام للمدخلات، مثل: المواد الداعمة والمكتبات والمختبرات وما إلى ذلك في غالبية المدارس؛

- قلة الوسائل والكوادر في إدارات الإشراف التربوي.

لقد كان مديرو المدارس والمعلمون يفتقرون إلى التدريب، ويواجهون صعوبة في التخلي عن أسلوب التدريس التقليدي، وكانت نسبة كبيرة من المعلمين غير قادرة على كتابة الهايتية كتابة صحيحة (Dejean،1993: 78).

وكان من أسباب فشل تنفيذ الإصلاح عدم وجود مناقشات وطنية حوله، مما يمكن أن يغير من مواقف الآباء ومديري المدارس المعارضة للإصلاح. فقد كانت مواقف الآباء تجاه تعليم اللغة الأم تختلف بحسب طبقتهم الاجتماعية؛ إذ يميل الآباء من الطبقة الدنيا إلى معارضة الإصلاح بشدة، لأنهم يعتقدون أن تأخير اكتساب اللغة الفرنسية سيعيق فرص أطفالهم في الحراك الاجتماعي، وبالتالي استمرار تبعيتهم. في حين يميل أولياء الأمور من النخبة والطبقات العليا والمتوسطة إلى اعتبار الإصلاح إقصاء للفرنسية وعائقًا أمام إتقان الأطفال للغة الفرنسية (Gibson،2011: 25).

ويشير هبلثوايت (Hebblethwaite،2012: 267) إلى أنه وفقًا للسجلات الأخيرة لمكتب الإحصاء التابع للحكومة الهايتية، فإن ٦١٪ من السكان فوق سن العاشرة أميون؛ وذلك بمعدل ٨٠,٥٪ في المناطق الريفية، ومعدل ٤٧,١٪ في المدن. وأن نسبة تبلغ ٣٧,٤من السكان ممن هم فوق سن الخامسة لا يحملون أي مؤهل تعليمي؛ في حين تبلغ نسبة الملتحقين بالمدارس الإبتدائية ٣٥,٢٪، و٢١,٥٪ للملتحقين بالثانوية؛ و١,١٪ للملتحقين بالتعليم الجامعي. وتوضح بيانات اليونيسف معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية من ٢٠٠٥م إلى ٢٠٠٩م إذ بلغ ٤٨٪ للذكور ٥٢٪للإناث؛ في حين بلغ معدل الالتحاق بالمدارس الثانوية من ٢٠٠٥م إلى ٢٠٠٩م ما نسبته ١٨٪ للذكور و٢١٪ للإناث.



ثالثًا: التطورات الأخيرة في سياسة تعليم اللغة الهايتية:

حاولت بعض المنظمات معالجة وضع السياسة اللغوية التعليمية في هايتي، ومن ذلك مبادرة معهد ماساتشوستس للعلوم والتكنولوجيا (MIT) عام ٢٠١٠م، والتي تهدف إلى تعزيز التعليم بالهايتية، من خلال استخدامها في تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة. (Kuhn،2019: 13).

وكانت هذه المبادرة تطمح إلى تحسين جودة التعليم، وجعله متاحًا لأكبر عدد من الطلاب في جميع أنحاء هايتي باستخدام أدوات التعليم الرقمية، مع تعزيز أسس الهوية اللغوية والثقافية واحترام حقوق الإنسان للهايتيين (De Graff،2020).

وفي عام ٢٠١٤م، وافقت الهيئة التشريعية في هايتي على إنشاء أكاديمية اللغة لهايتية، وهي منظمة شُكِّلت للإشراف على تقييس اللغة الهايتية وتعزيز استخدامها في جميع قطاعات هايتي، ومنها القطاع التعليمي. وتعمل هذه المنظمة على إبراز اللغة الهايتية على الصعيدين السياسي والتعليمي، وتعزيز المواقف الإيجابية نحوها (Kuhn،2019: 13).

وضمن جهود هذه الأكاديمية، اتخذت قرارات سياسية بإلزام تعليم القراءة والكتابة بالهايتية في الصف الأول، وبقاء الفرنسية لغة أساسية للتعليم في بقية المراحل مع اقتراح استعمال اللغة الهايتية لغة وسيطة في اختبارات العامين السادس والتاسع.

وفي عام ٢٠١٥م، أعلنت وزارة التعليم الوطني والتدريب المهني في هايتي عقد اتفاقية مع أكاديمية اللغة الهايتية لتعزيز استخدام اللغة الهايتية استخدامًا عامًّا، والاعتراف بالحقوق اللغوية للمتحدثين بهذه اللغة. وقد وسعت هذه الاتفاقية إطار العمل لتطبيق الهايتية في نظام التعليم مع تعزيز أهداف توحيد نظام الكتابة وتدريب المعلمين على تعليم الهايتية.

وبالرغم من تلك الجهود التي بذلت للإصلاح إلا أنها لم تكن كافية. يقول كوهن



(Kuhn،2019) أنه «على الرغم من كون التطورات الأخيرة هي خطوة في الاتجاه الصحيح، إلا أن الوضع في هايتي لايزال يعيش في حالة من الفوضى المنهجية» (ص١٣).

وضمن الخطة التشغيلية ٢٠١٠م –٢٠١٥م لوزارة الشؤون الوطنية، أعلن التعليم والتدريب المهني هدفًا يتمثَّل في إقرار سياسة ثنائية متوازنة لنظام التعليم في هايتي. وهو هدف واجه الكثير من الصعوبات التي تمثَّلت في ضعف البنية التحتية في هايتي، وافتقار الحكومة الهايتية للدعم المؤسسي، وكون غالبية السكان في هايتي أحاديي اللغة بالهايتية.

رابعًا: الحلول المطروحة لحل مشاكل سياسة تعليم اللغة الهايتية:

يرى كثير من الباحثين أن سياسة الثنائية اللغوية تتعارض مع حقوق الناطقين بالهايتية في تلقي التعليم بلغتهم الأم. إذ يؤكد هبلثوايت (Hebblethwait،2012: 295) أن الحل لمشكلة تعليم الهايتية يكمن في تعزيز مكانتها باعتبارها لغة الأغلبية، لأن هايتي دولة أحادية اللغة، وأن ذلك هو الحل الأكثر فاعلية في تحسين أداء المعلمين والطلاب، ولأن تقدم الدولة الاجتماعي والاقتصادي والفكري لن يكون إلا من خلال التعليم باللغة الأم.

ويدعم هبلثوايت (Hebblethwait،2012) رأيه بدحض دعوى الحاجة للتعليم باللغة الفرنسية من خلال عرضه للحجج التالية:

- أن نقص الموارد يقلل من إمكانية تعليم اللغة الفرنسية تعليمًا فعالًا؛
- أنه ليس لدى الحكومة الهايتية المال، أو الموظفين، أو الاستعداد لتدريب، أو استبقاء العدد الكافي من معلمي اللغة الفرنسية؛
- أن غالبية الهايتيين يفتقرون إلى الوقت والموارد اللازمة لاكتساب اللغة الفرنسية، وذلك بسبب القيود الاقتصادية والبنية التحتية السيئة؛

- أن غالبية الهايتيين يعيشون في عزلة لغوية إقليمية، حيث لا توجد دولة مجاورة تستخدم اللغة الفرنسية، كما أنهم معزولون عن نظام الدولة وعن النظام التعليمي، لأن الأغلبية الناطقة باللغة الهايتية، والتي تبلغ نسبتها ٩٥٪ لا يمكنها التواصل باللغة الرسمية الفرنسية؛
- أن دعوى الحاجة إلى لغة عالمية يتناقض مع وجود العديد من الدول الصغيرة التي تستخدم لغاتها المحلية بنجاح؛
- أنه بفضل اللغة الهايتية أصبحت هايتي دولة متماسكة لغويًّا وثقافيًّا؛
- أن اللغة الهايتية لديها نظام متماسك، كما أن لديها عددًا كبيرًا من الكتب عالية الجودة؛
- أن تعليم اللغة الهايتية سيؤدي إلى محو الأمية، ويعجّل في تحقيق أهداف التنمية.

ويقترح هبلثوايت (Hebblethwait،2012) نظامًا تعليميًّا للهايتية تهيمن فيه هذه اللغة بنسبة ٧٠٪ مع تقديم دورات باللغة الثانية بنسبة ٣٠٪، ويزعم بأن هذا النظام من شأنه أن يحدث تقدمًا في تعليم اللغة الهايتية، مع تسهيل تعليم الفرنسية لغة أجنبية.

وقد اقترح جيبسون (Gibson،2011) حلًّا مماثلًا لذلك؛ إذ يرى أن إصلاح النظام التعليمي الهايتي لن يكون إلا من خلال اعتماد الهايتية لغة أساسية في التعليم، وتعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، مع توعية صانعي القرار السياسي والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب بأهمية التعليم باللغة الأم. وأن استخدام الهايتية كوسيلة للتعليم سيعزز مكانتها، وسينعكس أثره الإيجابي على الشعب الهايتي.

ولعل هذا الرأي هو الحل الواقعي والأكثر منطقية؛ إذ إن الحل الوحيد لإصلاح النظام التعليمي في هايتي لن يتحقق إلا من خلال الانتقال لنظام تعليمي أحادي اللغة، تستعمل فيه اللغة الهايتية لغة أساسية في مراحل التعليم الإبتدائية كافة، مع تعليم اللغة الفرنسية



لغة ثانية. إن تطبيق هذه السياسة سيساعد في تعليم القراءة والكتابة للهايتيين، وسيسهل فهم جميع العلوم، وبالتالي سيؤثر ذلك في ارتفاع نسبة المتعلمين وانخفاض نسبة الأمية. وهذا بدوره سيفتح الباب أمام هايتي لمعالجة أوضاعها السياسية والاقتصادية.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة من خلال دراسة حالة سياسة تعليم الهايتية إلى عدد من النتائج، يمكن إجمالها فيما يلي:

- كان من أهم أهداف إصلاح برنارد تعزيز انتماء الطلاب الهايتيين لثقافتهم وتاريخهم وهويتهم اللغوية؛
- اعتمد إصلاح برنارد نموذجًا انتقاليًّا ثنائي اللغة، تمثل في (المدرسة الأساسية الرسمية)، بحيث تكون الهايتية لغة التعليم خلال السنوات الأربع الأولى، ثم تدرج اللغة الفرنسية بالتدريج ابتداء من السنة الثالثة؛
- على الرغم من الجهود التي بذلت لتنفيذ إصلاح برنارد إلا أنه فشل في تحقيق أهدافه، ويعود السبب في ذلك إلى جملة من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتربوية؛
- حاولت بعض المنظمات معالجة وضع السياسة اللغوية التعليمية في هايتي، ومن ذلك مبادرة معهد ماساتشوستس للعلوم والتكنولوجيا، وأكاديمية اللغة الهايتية، إلا أن تلك المبادرات لم تكن كافية لمعالجة الوضع؛

- تشير الحلول المطروحة إلى أهمية إقرار نظام تعليمي أحادي اللغة، تعتمد فيه اللغة الهايتية لغة أساسية في مراحل التعليم كافة، مع تعليم اللغة الفرنسية لغة ثانية؛
- تؤكد الدراسة على أهمية التعليم باللغة الأم، فهو من أهم عوامل نجاح السياسات التعليمية، وهو حجر الأساس للتنمية والتقدم السياسي والاقتصادي لأي بلد.

الخاتمة والتوصيات:

قدَّمنا فيما سبق دراسة لسياسة تعليم اللغة الهايتية في هايتي، والتي تمثَّلت في إقرار إصلاح جوزيف برنارد، ومراحل تنفيذ هذه السياسة، واعتمادها الهايتية لغة للتعليم في نظام ثنائي انتقالي تهيمن عليه اللغة الفرنسية. وقد أثبتت نتائج هذه الدراسة فشل هذا النظام بسبب نقص الكتب والتنظيمات التربوية، وضعف تدريب المدرسين ومديري المدارس، هذا فضلًا عن غياب الإرادة السياسية الجادة في تحقيق الإصلاح التعليمي. وقد نتج عن ذلك ضعف في مخرجات التعليم وانخفاض معدلات إتمام المراحل الدراسية والتخرج. وبالرغم من الإصلاحات اللاحقة التي حاولت تصحيح الأوضاع السابقة لإصلاح برنارد، إلا أن تلك المحاولات لم تكن كافية لوضع حلول جذرية لمشكلة التعليم بالهايتية.

وتؤكد الدراسة على أن نجاح أي نظام تعليمي لابد أن يرتكز على اللغة الأم، والتي هي عامل مهم في التنمية والتعليم، فالدول التي تستخدم لغة الأغلبية في التعليم حقَّقت أعلى معدلات التنمية على المستويات التعليمية والسياسية والاقتصادية كافة، أما الدول التي تمسَّكت بلغة الأقلية للمستعمر فقد فشلت في تحقيق أي تقدم تنموي. لذلك يتطلَّب الوضع الراهن لسياسة تعليم الهايتية اهتمامًا بالحقوق اللغوية للأغلبية السكانية في هايتي، وذلك من خلال إقرار لغتها لغة أساسية للتعليم، فالتعليم بالهايتية هو الخطوة الأولى نحو تنمية هايتي وتعزيز مكانتها السياسية بين الدول.

وفي الختام، فإن هذه الدراسة توصي بمناقشة وضع اللغات الهجينة في المملكة ودول الخليج العربي. فمع انتشار هذه اللغات الهجينة، واستعمالها في التواصل استعمالًا كبيرًا، أصبح من المهم وضع سياسات وبرامج لضبط استعمال هذه اللغات، ودراسة اتجاهات المجتمعات المضيفة نحو هذه اللغات واستعمالها في التواصل، خاصة أن الفئة العاملة تمثِّل نسبة كبيرة من سكان دول الخليج، ولها دورها المهم في دفع عجلة التنمية.

وفي التجربة الهايتية أيضًا - مع اختلاف السياق- دروسٌ مهمةٌ لتصحيح السياسات الخاصة بلغة التدريس المستخدمة في جامعات المملكة العربية السعودية، وخاصة على مستوى التخصصات العلمية كالطب والهندسة والحاسب. فمع توجه كثير من الجامعات إلى التعليم باللغة الإنجليزية، أدى ذلك إلى صعوبة هذه التخصصات، وإحجام كثير من الطلاب عن الالتحاق بها. مما يستدعي ذلك تضافر الجهود من صانعي القرار لوضع سياسات لغوية واضحة، من خلال الإلزام باستعمال العربية لغة للتدريس في هذه التخصصات، وترجمة الكتب العلمية، وتدريب المعلمين غير الناطقين بالعربية على استعمالها في التدريس.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبوحيمد، إبراهيم. (٢٠١٣). اللغات الهجينة والمولدة، مجلة الدراسات اللغوية، مج١، ع١، ص٨٥-١٥٣.
- بعلبكي، رمزي. (١٩٩٠). معجم المصطلحات اللغوية، ط١، بيروت: دار العلم للملايين.
- دي جراف، ميشيل. (٢٠١٦). الكتب الدراسية الموضوعة باللغة الأصلية في هايتي: قوة لغة الكريول في تعلم القراءة والكتابة من أجل التعلم، ترجمة: عبد الرحمن الرافعي، مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، مج٤٦، ع٣،٤، ص٥٤٣-٥٨٥.
- سوان،جون، وديومريت، آنا، وليليس، تيريزا، ومسرثي، راجند.(٢٠١٩). معجم اللغويات الاجتماعية، (ترجمة: فواز العبدالحق، وعبد الرحمن أبو ملحم). الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية. (العمل الأصلي نشر عام ٢٠٠٤).
- كالفي، لويس جان.(٢٠٠٨). حرب اللغات والسياسات اللغوية،(ترجمة: حسن حمزة). بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- كالفي، لويس جان.(٢٠٠٩). السياسات اللغوية،(ترجمة: محمد يحياتن). بيروت: الدار العربية للعلوم.
- كوبر، روبرت ل.(٢٠٠٦). التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، (ترجمة: خليفه أبو بكر الأسود). سرت: مجلس الثقافة العام.
- هولت،فرانسيز، وجونسون،ديفيد.(٢٠١٨). طرائق البحث في السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي دليل علمي،(ترجمة محمود المحمود). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.



المراجع الأجنبية:

- De Graff. Michel. (2020). The politics of education in post-colonies: Kreyòl in Haiti as a case study of language as technology for power and liberation. Journal of Postcolonial Linguistics 3(2020), 89–125
- DeCamp,Davidm .(1977) .The Development of Pidgin And Creole Studies, In: Valdaman, Albert(Ed), Pidgin and Creole Linguistics. Bloomington,Indiana university press.
- Dejean, Yves. (1993). An overview of the language situation in Haiti. International Journal of the Sociology of Language 102. 7
- Dejean, Yves. (2010). Creole and Education in Haiti. In Arthur. K. Spears, and Carole M. Berotte Joseph (Eds.), The Haitian Creole Language: History, Structure, Use, and Education (pp. 199-216). Lanham, MD: Lexington Books

  England: Cambridge University Press.
- Gibson, Lauren. (2011). Resistance to reform of Creole as a medium of instruction in schools: rebuilding Haiti's educational system. International Journal of Educational Policies, 5, 1, 15-32.
- Hadjadj, Bernard. (2000). Education for All in Haiti over the last 20 years: Assessment and perspectives. Education for All in the Caribbean: Assessment 2000 monograph series; 18 http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136393e.
- Institute of Haitian Studies. (2022). Haiti: A Brief History of A Com-



plex Nation. Retrieved from:
https://haitianstudies.ku.edu/haiti-history

- Hebblethwaite, Benjamin. (2012). French and underdevelopment, Haitian Creole and development: educational language policy problems and solutions in Haiti. Journal of Pidgins and Creole Languages, 27, 2, 255-302.
- Holm, J. A. (2000). An introduction to pidgins and creoles (Vol. 10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, Austin. (2019). Haiti and Creole: The Violation of Human Rights in Education. Columbia Journal of Transnational Law,Vol. 58, Forthcoming , Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3394894
- Schieffelin, Bambi B. & Rachelle Charlier-Doucet (1994). The "real" Haitian Creole: ideology, metalinguistics, and orthographic choice. American Ethnologist, 21, 1, 176200
- Siegel, Jeff. (2002). Applied Creolistics in the twenty-first century. In Pidgin and Creole Linguistics in the Twenty-first Century, Gilbert, G. (ed.), 7-48. New York: Peter Lang.
- Siegel, Jeff.(2006). Keeping creoles and dialects out of the classroom: Is it justified? In Dialects, Englishes, Creoles, and Education, Nero, S.J. (ed.), 39-67. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- St. Fort, Hugues. (2010). Creole-English code-switching in New York City. In Arthur K. Spears and Carole M. Berotte Joseph, eds.,



The Haitian Creole language: History, structure, use, and education, 131–151. Lanham, MD: Lexington Books.

- Wagne Rodriguez, Camille. (2014). Caribbean Language Education Policy and Planning: a Comparative Analysis of Three Island Case Studies. In N. Faraclas, R. Severing, C. Weijer, E. Echteld, and W. Rutgers (Eds.), Creole Connections: Transgressing Neo-colonial Boundaries in the Languages, Literatures and Cultures of the ABC
- Zéphir, Flore. (2008). The languages of Haitians and the history of Creole: Haiti and its diaspora. In Arthur K. Spears and Carole M. Berotte Joseph (Eds.), The Haitian Creole language: History,-structure, use, and education(pp. 55–80). Lanham, MD: Lexington Books. 3–83.
- Yin.Robert K.(2013).Case study research :Design and methods(3rd ed) thousand Oaks,CA: Sage.